

HANS KROEGER, HELGA JUNG-PAARMANN, JÖRN STÜCKRATH

Geschichten lesen - Geschichte verstehen.

Ein literaturhistorischer Kurs zur BRD 1949 - 1982

<u>Gliederung:</u>	<u>Seite:</u>
0. Vorbemerkung	103
1. Beschreibung des Unterrichtsprojektes	104
2. Didaktische Überlegungen	119
2.1 Allgemeine Zuordnung des Kurses	119
2.2 Der Kurs aus der Sicht der Deutschdidaktik	121
2.3 Der Kurs aus geschichtsdidaktischer Sicht	125
3. Nachbemerkung	135
4. Anhang: Ausgewählte Dokumente zum Kurs	137
4.1 Die verwendete literarische Textsammlung	137
4.2 Beispiel einer Kurzgeschichte	138
4.3 Zwei Schulbücher für die Sek. I zum Thema: 50er Jahre	141
4.4 Beispiel einer von Schülern verfaßten Geschichte	143

O. Vorbemerkung

Wir wollen im folgenden von sechs Kursen berichten, die wir in den letzten Jahren am Bielefelder Oberstufen-Kolleg durchgeführt haben. Diese sechs Kurse hatten zwar das gleiche Thema und dieselbe zentrale Fragestellung, unterschieden sich aber in den inhaltlichen Schwerpunkten und in den Methoden, in den Lehrpersonen und in den Kursgruppen mit ihren jeweils spezifischen Voraussetzungen. Die Kurse realisierten also die zentrale Fragestellung in unterschiedlicher Weise.

Die sechs Kurse lassen sich im Nachhinein nicht in ein systematisches, wohlgeformtes und einheitliches Modell einpassen, will man nicht ihre spezifische Ausprägung unter den Tisch fallen lassen. Wir wollen in unserer Kursbeschreibung den Versuch wagen, aus dieser Schwierigkeit Nutzen zu ziehen für die Entwicklung eines Kurskonzepts, das auf Grund der gemachten unterschiedlichen Erfahrungen offen ist für Veränderungen, die den jeweils besonderen Bedingungen von Unterricht Rechnung tragen.

In unserer Kursdarstellung verfahren wir nach den folgenden Maximen:

1. Lehrer sollen durch unseren Bericht weder von unserem Unterricht beeindruckt noch gar von einer einseitig geschlossenen Theorie und unmittelbaren Übertragung neuester wissenschaftlicher Ergebnisse in den Unterricht erschlagen werden.
2. Wir wollen versuchen, unseren Gegenstand, unsere Methode und unsere Lernformen so zu beschreiben, daß andere Lehrer eine Orientierungsgrundlage erhalten, die ihnen die notwendige inhaltliche und methodische Souveränität vermittelt und auf der sie selbst ihren Unterricht konzipieren und akzentuieren können.
3. Für die Schüler kommt es uns darauf an, daß sie mit den im Unterricht vermittelten und erarbeiteten Kenntnissen und Fähigkeiten in ihrem Leben auch tatsächlich etwas anfangen können. Dafür reicht die Behauptung der allgemeinen gesellschaftlichen Bedeutung des Unterrichtsgegenstandes nicht

aus; Materialien und Arbeitsweisen müssen so beschaffen sein, daß sie die Alltagswelt der Schüler berühren und die Schüler zur Auseinandersetzung herausfordern.

4. Wenn die Darstellung unserer Erfahrungen auch eine Art Unterrichtsmodell produziert, dann - so hoffen wir - ein solches Modell, das viele Varianten, verschiedene Ein- und Ausgänge und offensichtliche Möglichkeiten zur Veränderung bietet. Uns ist wichtig, daß die "individuelle didaktische Situation" ¹⁾ durch unsere curricularen Vorschläge nicht zerstört, sondern in ihren Besonderheiten und Überraschungseffekten erhalten oder sogar erst wieder provoziert wird. Lehrer und Schüler sollten im Unterricht so denken und handeln können, daß sie Überraschungen zulassen und aushalten können.

1. Beschreibung des Unterrichtsprojekts

Wir haben am Bielefelder Oberstufen-Kolleg sechs Kurse durchgeführt zum Thema: "Geschichten lesen - Geschichte verstehen". Ein literatur-historischer Kurs zur BRD 1949-1982 ". Die Kurse fanden im Rahmen des allgemeinbildenden und wissenschaftspropädeutischen Ergänzungsunterrichts statt, hatten jeweils ein Gesamtvolumen von 72 Stunden und wurden von einer Geschichtslehrerin und zwei Deutschlehrern je zweimal veranstaltet. Die Zusammensetzung der Kursgruppen variierte stark: Teils handelte es sich um geschlossene Anfängerkurse (vergleichbar 11./12. Klasse), teils um gemischte Kurse aus allen vier Jahrgängen am Oberstufen-Kolleg (11./14. Klasse), in denen für einzelne Kollegiaten auch Abschlußprüfungen stattfanden. Die Gruppengröße betrug durchschnittlich 20 Teilnehmer, die Kollegiaten waren zwischen 16 und 28 Jahre alt. Leistungsnachweise wurden als Referat, Klausuren, Hausarbeiten, Gruppenarbeiten, selbstverfaßte Geschichten, kleine

1) PETER HEINTEL, Modellbildung in der Fachdidaktik. Eine philosophisch-wissenschaftstheoretische Untersuchung, Klagenfurt 1978, S. 66ff.

Dokumentationen, Interpretationen und Inszenierungen angefertigt.

Eine Veranstaltungsankündigung für die Kurswahl der Kollegiaten sah beispielsweise so aus:

Veranstaltungsankündigung für den Ergänzungsunterricht

Oberthema: Fiktion und Realität

Kursthema: Die Entwicklung der BRD im Spiegel der Literatur

Kursveranstalter: Hans Kroeger

Fachbereich: II

Wochenstunden: 6

Veranstaltungsplanung

Währungsreform, Grundgesetz, Wiederbewaffnung, Wirtschaftswunder, Studentenunruhen, Ostpolitik, Antiterrorgesetze, Auseinandersetzung um Kernkraftwerke, Friedensbewegung - das sind einige der allgemein bekannten Fakten aus der Geschichte der BRD.

Können wir uns auf der Grundlage solcher allgemeiner Fakten die konkrete Entwicklung der gesellschaftlichen Verhältnisse in den letzten 30 Jahren der BRD vorstellen? Wie haben die Menschen in diesem Land gelebt? Welche Hoffnungen und Ängste hatten sie? Was wollten sie erreichen und wodurch wurden sie daran gehindert?

Im Kurs soll untersucht werden, welchen Beitrag literarische Texte in ihrer besonderen Aussageform leisten können, um die gesellschaftlichen Verhältnisse in der BRD zu veranschaulichen. Können uns Erzählungen von Schriftstellern helfen, die konkrete Situation der Menschen in unserem Land zu verstehen, ihre Geschichte zu erfahren und daraus Konzeptionen und Handlungsformen unseres eigenen Lebens zu entwickeln?

Im Kurs sollen Sachtexte und fiktionale Texte zur Geschichte der BRD gelesen, analysiert und verglichen werden; dabei soll auch das Verhältnis dieser beiden Textsorten und ihrer Funktionen thematisiert werden.

Literatur: KLAUS ROEHLER (Hg.): Geschichten aus der Geschichte der BRD 1949-1979, Darmstadt und Neuwied 1980. (= Sammlung Luchterhand 300).

Die Veranstaltungsankündigung verdeutlicht die zentrale Fragestellung der Kurse: Die Geschichte der BRD und literarisch geformte Geschichten aus der BRD sollten in der Kursarbeit so aufeinander bezogen werden, daß dieser Geschichtsabschnitt als von Menschen erlebte und gestaltete Geschichte erfahren und analysiert werden kann. Im Mittelpunkt aller Kurse stand die Frage, wie Menschen die Entwicklung der BRD erfahren haben und wie wir heute diese Geschichte mit Hilfe der unterschiedlichen Texte und Quellen verstehen können.

In der zentralen Fragestellung der Kurse ging es uns also primär nicht um Lernziele wie

- Kennenlernen der politisch-historischen Entwicklung der BRD (Daten und Fakten),
- Analyse von Kurzgeschichten als literarischer Form,
- Literaturgeschichte der BRD,
- Interpretationsübungen mit verschiedenen Textsorten.

Einzelne dieser Lernziele wurden gleichwohl je nach Voraussetzungen und Interessen der Teilnehmer in den Kursen mit unterschiedlicher Gewichtung berücksichtigt (vgl. die nachfolgend beschriebenen Schwerpunkte 1-4).

Bei der Entwicklung der zentralen Fragestellung war für uns ein Materialfund von ausschlaggebender Bedeutung: die bereits erwähnte, von Klaus Roehler herausgegebene Sammlung "Geschichtenaus der Geschichte der BRD 1949-1979"²⁾.

Dieser Band enthält neben einigen kurzen Romanauszügen und einer durchaus unkonventionellen Zeittafel ca. 50 Kurzgeschichten, die in ihrer inhaltlichen und literarischen Qualität zum Lesen, Nachdenken und Diskutieren anregen.

2) Vgl. oben die Veranstaltungsankündigung und Dok. Anhang (1)

Da in den Geschichten weniger Allgemeinmenschliches als vielmehr zeitgebunden Gesellschaftliches abgehandelt wurde, fordern die Geschichten zur Nachfrage, zum Vergleich mit historischen Quellen und historiografischen Texten, zur Erkundung in der eigenen Familie und Stadt auf³⁾. Umgekehrt haben wir in den Kursen wichtige Themenbereiche der historischen Entwicklung der BRD behandelt (z.B. die Wiederbewaffnung oder das sog. Wirtschaftswunder) und diese dann in den Geschichten wiederzufinden versucht. Aus diesem grundsätzlich gleichberechtigten methodischen und inhaltlichen Nebeneinander von Geschichte bezieht die zentrale Fragestellung der Kurse ihre Stärke. Vorzügliches literarisches Material dafür bietet die von Roehler herausgegebene Sammlung; als historisches Material sind nach unseren Erfahrungen Schulgeschichtsbücher eine zugleich leicht zugängliche als auch im Umfang begrenzte Materialsammlung⁴⁾.

Die Grundkonzeption aller sechs Kurse haben wir in der folgenden Grafik der zentralen Fragestellung untergeordnet und als kreisförmigen Kernbereich mit den vier Segmenten 'zentrale Fragestellung', 'Material', 'Methode' und 'Arbeitsform' darzustellen versucht. Abhängig von diesem gemeinsamen Kernbereich haben sich in den Kursen unterschiedliche Schwerpunkte, Akzentuierungen, Kombinationen und Sequenzen herausgebildet, die nachträglich nicht ohne Verlust ihrer jeweiligen Spezifik in ein einheitliches, systematisch aufgebautes Modell eingepaßt werden können. Um gleichwohl über die verschiedenen Unterrichtserfahrungen reden zu können, haben wir die einzelnen Kursteile mit ihren Arbeitsformen und Zielsetzungen isoliert beschrieben und im Nachhinein den um den kreisförmigen Kernbereich gruppierten vier Schwerpunkten zugeordnet.

3) Im Unterschied zu den literarischen Texten im Roehler-Band, den wir in allen Kursen verwendet haben, haben wir auf der historischen Textseite in den einzelnen Kursen verschiedene historische Quellen und Materialien hinzugezogen: u.a. Schulgeschichtsbücher, Texte aus Ausstellungskatalogen, Bildbände, dokumentarisches Material, Zeitungen und Zeitschriften (vor allem den "Spiegel").

4) z.B. Geschichtliche Weltkunde (Diesterweg); Fragen an die Geschichte (Hirschgraben); Menschen in ihrer Zeit (Klett); Erinnern und Urteilen (Klett)

Das heißt: die nachträglich herausgearbeiteten Schwerpunkte hat es in der hier vorgestellten isolierenden Abgrenzung in den Kursen nicht gegeben, sollte es in dieser Form auch nicht geben. Wohl aber lassen sich Teilziele und Akzentuierungen der Kursbestandteile in den vier Schwerpunkten auffinden und entsprechend gewichten, zuordnen und sequenzialisieren, so daß Lehrer und Schüler bei der Kursplanung und Kursreflexion eine Orientierungshilfe über die verschiedenen Kombinationen und Ziele erhalten:

Aufriß der Unterrichtseinheit "Geschichten lesen - Geschichte verstehen"

Schwerpunkt 1: Geschichten

Variante a) exemplarisch

- Einstieg: Ausgewählte Geschichten, vom Lehrer vorgegeben
- Vertiefung: Schüler bearbeiten von ihnen selbst ausgewählte Geschichten

Variante b) systematisch

- Einstieg: Schüler lesen und besprechen mehrere Geschichten
- Vertiefung: Überblick über die Kurzgeschichte in der BRD

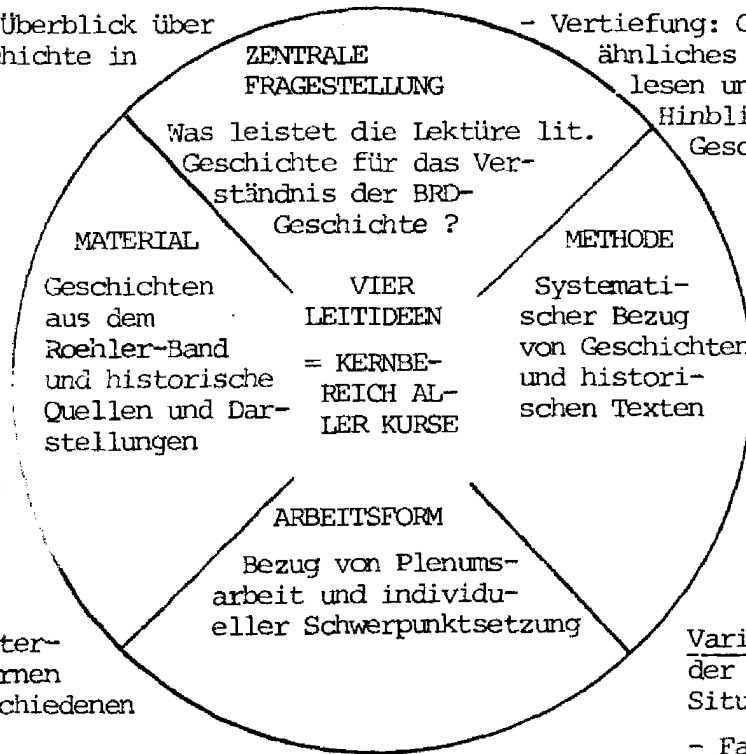
Schwerpunkt 2: "Geschichte"

Variante b) exemplarisch

- Schüler bearbeiten ausgewählte historische Themenbereiche (z.B. diejenigen, die in den von ihnen ausgesuchten Geschichten angesprochen werden)

Variante b) systematisch

- Einstieg: Zeittafel im Roehler-Band besprechen und ergänzen
- Vertiefung: Geschichtsbücher und ähnliches Material systematisch lesen und bearbeiten (z.B. im Hinblick auf Fragen an die Geschichte)



Schwerpunkt 3:

Methode und Theorie

- Vorübung: Interpretationslernen mit den verschiedenen Textsorten
- Mittelpunkt: Systematischer Vergleich von Form und Inhalt der fiktionalen und nichtfiktionalen Textsorten
- zusätzlich: Erarbeitung theoretischer Kenntnisse über den Charakter fiktionaler und nichtfiktionaler Texte (Literaturtheorie)

Schwerpunkt 4:

Individualität des Schülers

- Variante a) der eigenen historischen Situation des Schülers
 - Familiengeschichte
 - Stadtgeschichte
 - Regionalgeschichte
- Variante b) Eine Geschichte schreiben und herausfinden, inwieweit dabei eigene Lebenserfahrungen und die eigene zeitgeschichtliche Situation verarbeitet werden.

Die vier Schwerpunkte mit ihren unterschiedlichen Zielsetzungen und Arbeitsweisen lassen sich wie folgt skizzieren:

SCHWERPUNKT 1: Die Geschichten sind Ausgangs- und Mittelpunkt des Interesses; entsprechende historische Quellen und Darstellungen werden abhängig von den Geschichten gesucht und bearbeitet.

Zielsetzungen: Die Schüler lernen durch die Lektüre und Interpretation der Kurzgeschichten einen wichtigen Bereich der Literatur in der BRD kennen. Sie entwickeln die Fähigkeit, die literarischen Texte zu verstehen und die in ihnen enthaltenen Aussagen über die Geschichte der BRD herauszuarbeiten. Sie stellen Fragen zur historischen Entwicklung der BRD und beschaffen sich entsprechende historische Quellen/Darstellungen.

Arbeitsweisen:

Variante a) Exemplarische Lektüre

- Zum Einstieg begründet der Lehrer eine Auswahl von Geschichten, die es ermöglichen, sowohl die literarische Qualität der Geschichten zu erkennen als auch wichtige Etappen der BRD-Entwicklung zu skizzieren. Für diesen Zweck eignen sich aus dem Roehler-Band besonders die Geschichten: W. KOEPPEN: Das große deutsche Lustspiel, M.L. KASCHNITZ: Der Tag X, F. KUSZ: Medienkunde.

- Zur Vertiefung in einer späteren Kursphase wählen die Schüler literarische Texte aus, die sie besonders interessieren, bearbeiten sie ausführlich (Anleitung: Arbeitsblatt zur Interpretationsmethode u.ä.) und suchen dann historiografisches Material, das den geschichtlichen Hintergrund 'ihrer' Geschichte weiter erhellen kann (z.B. aus Geschichtsbüchern). Besonders häufig gewählt wurden folgende Geschichten: H. BÖLL, Geschäft ist Geschäft; H. DAIBER, Überall sitzen sie; A. ANDERSCH, Jesuskingdutschke; P.-P. ZAHL, Gutachten.

(vgl. Literaturliste im Anhang)

Variante b) Systematische Lektüre

- Zum Einstieg oder in der ersten Kurshälfte lesen alle Schüler alle Geschichten des Roehler-Bandes. Aufgrund dieses Überblicks begründen sie die Auswahl sie interessierender Geschichten für die weitere Kursarbeit und einigen sich im Kurs über die weitere Interpretation und Themenfestlegung.

- Die Kenntnis von Form und Inhalt der im Roehler-Band versammelten Texte wird zu einem literaturhistorischen Überblick über die Kurzgeschichte als wichtigem Teilbereich der Literatur in der BRD erweitert. Autoren, Stoff- und Motiventwicklung, die Entwicklung der Gattung und ihr Verhältnis zu anderen Gattungen, die politische Position und Funktion der Literatur werden erarbeitet und mit der historischen Entwicklung der BRD konfrontiert.

SCHWERPUNKT 2: Die Geschichte der BRD wird im Überblick und in den wichtigsten Phasen erarbeitet. Die verschiedenen Textsorten werden vor allem als Quellen historischer Information benutzt.

Zielsetzungen: Die Schüler eignen sich die Geschichte der BRD als ihre eigene Vorgeschichte an. Sie lernen die Beziehungen der verschiedenen historischen Entwicklungsfaktoren (Politik, Ökonomie, soziokulturelle Verhältnisse) kennen und erschließen sich den Informationswert unterschiedlicher Textsorten für die historische Erkenntnis.

Arbeitsweisen:

Variante a) Arbeit an exemplarischen Bereichen der BRD-Geschichte

Die Schüler interessieren sich aufgrund ihrer Vorkenntnisse oder des vorherigen Kursverlaufs für besondere Bereiche der Entwicklung der BRD (z.B. Währungsreform, Wiederaufrüstung, Studentenbewegung, Verhältnis BRD - DDR, Status der Frauen). Abhängig vom historisch-gesellschaftlichen Interesse werden literarische Darstellungen zu den ausgewählten Themenbereichen gesucht und mit der dokumentarischen Literatur verglichen. - Nach unseren Erfahrungen ist es oft nicht leicht, passende Geschichten - auch außerhalb des Roehler-Bandes - zu finden; außerdem birgt diese Vorgehensweise die Gefahr, daß der Kurs in zwei wenig zusammenhängende Teile, einen Deutsch- und einen Geschichtsteil, zerfällt. Daher haben wir den im Schwerpunkt 1 dargestellten Weg vorgezogen, aus den behandelten Geschichten die Themen für den historischen Teil zu entwickeln (Themenbereiche s.u. S. 127).

Variante b) Systematischer Überblick über die Geschichte der BRD

- Zum Einstieg haben wir die Zeittafel aus dem Roehler-Band (Umfang 7 Seiten) benutzt. Diese Zeittafel ist so parteilich und unvollständig, daß sie zum Widerspruch und zur Ergänzung herausfordert. Eine solche Komplettierung kann z.B. durch ein einfaches Unter-

richtsgespräch (mit gezielten Erkundungsaufträgen zu den unbekanntem Daten) stattfinden.

- Der historische Überblick kann vertieft werden durch die systematische Lektüre von Geschichtsbüchern für die Schulen und ähnlichen nicht zu ausführlichen Darstellungen der BRD-Geschichte (Ausstellungskataloge, dokumentarisches Material aus Zeitungen und Zeitschriften).

In Variante a) und b) wird deutlich, welche Bereiche der historisch-gesellschaftlichen Entwicklung in der üblichen Darstellung der Geschichtsbücher enthalten sind und welche nur sehr oberflächlich oder gar nicht erwähnt werden. Die ergänzende und vertiefende Funktion der literarischen Darstellungen kann entsprechend themenbezogen definiert werden (z.B. zum Thema 'Bewältigung der NS-Vergangenheit').

SCHWERPUNKT 3: Die verschiedenen Texte zur Geschichte der BRD und das Interesse an dieser Geschichte werden zum Anlaß, methodisch bewußt interpretieren zu lernen. Dabei wird sowohl der verschiedene historische Informationsgehalt funktional verglichen als auch die sprachlich-formale Qualität der unterschiedlichen Textsorten theoretisch reflektiert.

Zielsetzungen: Die Schüler lernen den methodisch bewußten Gebrauch verschiedener Informationsquellen für die Erkenntnis historisch-gesellschaftlicher Zusammenhänge. Sie erkennen im praktischen Umgang und in der theoretischen Reflexion die spezifische Form und Aussage fiktionaler und nichtfiktionaler Texte. Sie relativieren die klischeehafte Vorstellung von dichterischer Erfindung und dokumentarischer Objektivität und definieren die eigene Wertschätzung der verschiedenen Textsorten.

Arbeitsweisen: - Im Kurs werden ständig verschiedene Textsorten interpretiert. Es empfiehlt sich daher, die Methoden der Textinterpretation bewußt zumachen und zu üben, und zwar sowohl bei den Kurzgeschichten (Inhaltsangabe, Feststellung von Anspielungen, besonderen literarischen Merkmalen) als auch bei der historiografischen Literatur (Verstehen von Tabellen, Erkennen ideologischen Sprachgebrauchs etc.).

- Im Zentrum der Kursarbeit steht das Vergleichen von Form und Aussage des unterschiedlichen Textmaterials. Aus der Sicht der Schüler überwiegt meist zunächst das inhaltliche Interesse: Was steht in der Geschichte, was steht im Geschichtsbuch? Erst bei der Arbeit mit den Texten kommen Fragen auf zur jeweils spezifischen Form der Texte, zu den Absichten der Verfasser und zu den Darstellungsgrenzen des jeweiligen Genres. Die Schüler gewinnen praktische Erfahrungen im Umgang mit den unterschiedlichen Texten; die Texte werden für die eigenen gesellschaftliche Positionsbestimmung und Lebenspraxis der Schüler in jeweils spezifischen Funktionen bedeutungsvoll.

- Zusätzlich: Die Erfahrung der verschiedenen Formen und Funktionen der Textsorten kann durch eine literaturwissenschaftlich-theoretische Reflexion des unterschiedlichen Charakters fiktionaler und nichtfiktionaler Texte vertieft werden. Trotz der praktischen Erfahrungen im Vergleichen des verschiedenen Textmaterials hält sich bei den Schülern oft das Vorurteil, fiktionale Texte seien als "erfundene" Texte unwahr im Verhältnis zu dokumentarischen Darstellungen. Die literaturwissenschaftliche Analyse hilft, den Wahrheitsgehalt und die besonderen Aussagemöglichkeiten (Innenleben der dargestellten Personen) fiktionaler Texte bewußtzumachen und damit die eigenen Erfahrungen der Schüler zu präzisieren.

SCHWERPUNKT 4: Die Erlebnisse und Erfahrungen der Schüler als Teilhaber an der Geschichte und Gesellschaft der BRD werden in der Kursarbeit berücksichtigt. Die Schüler begreifen sich als historische Subjekte und stellen ihre eigene Geschichte literarisch dar.

Zielsetzungen: Die Schüler eignen sich die Entwicklung der BRD nicht als ein isoliertes Bruchstück historischer Epochen an, sondern als ihre eigene Geschichte, die nicht nur in Texten, sondern auch bei Personen (Eltern, Lehrern) und in den gegenwärtigen sozioökonomischen Verhältnissen aufzufinden ist. Die Schüler erfahren damit ihre gesellschaftliche Umwelt als etwas Gewordenes und Veränderbares. Sie erfahren sich selbst als Produkte und Handelnde der gegenwärtigen gesellschaftlichen Entwicklungen und werden angeregt, ihre eigenen Erfahrungen schreibend festzuhalten und zu vermitteln.

Arbeitsweisen:

Variante a) Auf dem Hintergrund der vorherigen Kursarbeit zur Entwicklung der BRD klären die Schüler ihre eigene historische und gesellschaftliche Position. Ausgangspunkt kann ein ausführliches Kursgespräch zur heutigen Situation in der BRD und in der eigenen sozialen Umwelt sein. Die hier geäußerten Kenntnisse und Meinungen werden ergänzt und vertieft durch gezielte Nachfragen und Interviews bei lebenden Zeitzeugen (Verwandte, Lehrer, regionale Politiker, Gewerkschafter etc). Die gewonnenen Informationen können durch Rollenspiele und Sketche (gespielte Interviews, Zeugenvernehmungen, Gespräche im Café, Laden, in der Familie) in gestalteter Form in den Kurs eingebracht und besprochen werden. Auch die Diskussion mit einem in der Region lebenden und schreibenden Autor vermittelt direkte Einsichten in die gegenwärtigen Wirkungsmöglichkeiten von Literatur und regt zu eigenem Schreiben an.

Variante b) Die Schüler schreiben selbst eine Geschichte und reflektieren, wie sie dabei ihre Lebenserfahrungen und die eigene zeitgeschichtliche Situation verarbeiten. Dabei stellt die Konzipierung eines fiktionalen Geschehens hohe

Anforderungen; es hat sich als hilfreich erwiesen, die Aufgabe zu stellen, lediglich ein Szenarium für eine Kurzgeschichte zu entwerfen (Beschreibung der Personen, des Ortes, der Zeit, des Handlungsablaufs). Daraus hat sich oft eine komplette Geschichte entwickelt. Häufig schreiben die Schüler zunächst auch nur Berichte oder Reportagen in der Ich-Form. Erstaunlich oft zeigt sich, daß viele Schüler regelmäßig privat Texte schreiben und durch den Kurs ermutigt werden, sie mitzubringen und vorzulesen. (Vgl. auch Textbeispiel im Dok. Anhang (4) S. 143).

Der konkrete zeitliche und inhaltliche Ablauf unserer Kurse war je nach Gewichtung der Schwerpunkte und Zielsetzungen höchst unterschiedlich; dennoch ergab sich im Durchschnitt eine Gliederung und Reihenfolge in folgenden Phasen:

- Phase 1: Einstieg in das Kursthema anhand von drei Geschichten, die vom Lehrer ausgewählt sind und aufgrund ihrer literarischen und historischen Qualität zur Interpretationsarbeit motivieren (Schwerpunkt 1).
- Phase 2: Erwerb von Übersichtswissen: Lektüre sämtlicher Geschichten im Roehler-Band und summarische Kenntnisnahme der BRD-Geschichte z.B. anhand einer Diskussion und Ergänzung der Zeittafel im Roehler-Band (Schwerpunkte 1,2).
- Phase 3: Nach Einigung über weitere im Plenum zu behandelnde literarische Geschichten Interpretation dieser Geschichten und der jeweils entsprechenden Teilgeschichte der BRD. In dieser Phase verstärkter Erwerb von Interpretationsfähigkeiten im praktischen Umgang mit den verschiedenen Textsorten (Schwerpunkte 1,2,3).
- Phase 4: Reflexion der unterschiedlichen Form und Funktion von literarischen Geschichten und historischen Quellen und Darstellungen; Lektüre und Diskussion weniger literaturtheoretischer Texte zum Problem von Fiktion und Nichtfiktion (Schwerpunkt 3).⁵⁾
- Phase 5: Individuelle Schwerpunktsetzung, Arbeit in Kleingruppen oder einzelner an selbst gewählten literarischen Geschichten und historischen Themenbereichen, systematischer Vergleich der unterschiedlichen Textsorten. Anfertigen von Hausarbeiten, Referaten etc. (Schwerpunkte 1, 2, 3, z.T. auch 4).
- Phase 6: Abschließende Reflexion der eigenen Geschichte und der eigenen Situation der Schüler. Die Schüler lernen sich als Teilhaber der Geschichte und der Gesellschaft der BRD begreifen; sie erforschen die eigene Familien- und Stadtgeschichte und stellen ihre eigenen Lebenserfahrungen in einer Geschichte dar (Schwerpunkt 4).

5) Vgl. PETER SCHAARSCHMIDT (Hrsg.): Fiktionale und nichtfiktionale Texte desselben Autors. Stuttgart (= Reclams Arbeitstexte für den Unterricht). HANS-WERNER LUDWIG (Hrsg.) Arbeitsbuch Romananalyse. Tübingen 1982 (= Literaturwissenschaft im Grundstudium 12). JÜRGEN LANDWEHR: Fiktion und Nichtfiktion. In: Literaturwissenschaft. Grundkurs 1. Hrsg. v. H. BRACKERT u. J. STÜCKRATH. Reinbeck 1981. (= rororo 6276).

2. Didaktische Überlegungen

2.1 Allgemeine Zuordnung des Kurses

Aufgrund des verwendeten Unterrichtsmaterials - der von Klaus Roehler ausgewählten "Geschichten" - deckt sich unser Kurskonzept auf den ersten Blick mit einem Deutsch-Kurs. Tatsächlich ist die Übereinstimmung im Textmaterial groß, denn die Kursprosa nach 1945 ist ein beliebter Gegenstand des Deutsch-Unterrichts. ⁶⁾

Das mit unserer Konzeption verbundene Lernziel - "Geschichte verstehen", und zwar konkret die Geschichte der Bundesrepublik Deutschland - verweist diese Einheit hingegen in den Geschichts- bzw. Sozialkundeunterricht. Gehört doch die Beschäftigung mit der jüngsten Geschichte (von der Nachkriegszeit bis zur Gegenwart) zu den zentralen Themen des Geschichts- bzw. Sozialkundeunterrichts. ⁷⁾

Die Unterrichtseinheit erscheint also durch die Verbindungen von literarischem - ästhetisch strukturiertem - Material und historisch-sozialkundlichem Erkenntnisinteresse als interdisziplinäres Projekt. Freilich aber als Projekt, das, aus der Perspektive des Deutschunterrichts der letzten 15 Jahre

6) Roehlers Sammlung enthält u.a. die auch im Deutschunterricht behandelten Geschichten "Geschäft ist Geschäft" (H. BÖLL), "Lieblingsspeise der Hyänen" (S. LENZ), "Der Umzug" (M. WALSER). Vgl. R. SCHLEPPER: Was ist wo interpretiert? Paderborn 1975.

7) In allen Geschichtsbüchern für die Sek. I nimmt die Nachkriegsgeschichte breiten Raum ein. Für die Sek. II vgl. z.B. die Handreichungen des niedersächsischen Kultusministers für den Sekundarbereich II. Gesellschaftswissenschaftliches Aufgabenfeld. 2. Folge B. Paderborn 1973. Vgl. auch JOACHIM ROHLFES: Gegenwartsgeschehen als Gegenstand des historischen und politischen Unterrichts. In: ROLF SCHÖRKEN (Hrsg.): Zur Zusammenarbeit von Geschichts- und Politikunterricht. Stuttgart 1978, S. 177-210.

gesehen, nicht ganz unbekannt ist. Hat doch die Politisierung des Deutschunterrichts nach 1967 zu einer Legitimationskrise geführt, welche viele Deutschlehrer dadurch zu lösen versuchten, daß sie die Behandlung literarischer Texte (so sie auf solche Texte nicht verzichteten) in den Dienst gesellschaftspolitischer Erkenntnisinteressen stellten.⁸⁾ Vertraut sind deshalb auch die Einwände, die Kritiker insbesondere in jüngster Zeit gegen diese Konzeption erhoben haben. Tenor: Diese Konzeption verfolge ein wichtiges Unterrichtsziel, aber leider am falschen Ort und am falschen Objekt. Das Unterrichtsziel gehöre, solle es nicht dilettantisch realisiert werden, in den Geschichts- und Sozialkundeunterricht; das literarische Material sei als Vermittler dieses Ziels nur bedingt oder gar nicht geeignet und insbesondere in seiner spezifischen - nämlich ästhetischen - Qualität in diesem Zusammenhang verkannt.⁸⁾ Ob diese pauschalen Einwände auch auf unseren Kurs zutreffen, ist zu prüfen.

Im Geschichts- und Sozialkundeunterricht, der sich in den 70er Jahren immer mehr auf die Bearbeitung und Interpretation von Quellen gestützt hat, wurden die von uns zugrunde gelegten literarischen Texte bis jetzt nicht berücksichtigt, weil es sich um fiktionale Texte, also nicht um historische Quellen im engeren Sinne handelt.

Im folgenden möchten wir auf die Einwände eingehen, die aus der Sicht der Fachdidaktiken gegen unsere Kurskonzeption vorgebracht werden können.

8) Vgl. Bremer Kollektiv: Grundriß einer Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts in der Sekundarstufe I und II. Stuttgart 1974.

8) So J. KREFT: Grundprobleme der Literaturdidaktik. Heidelberg 1977, S. 10ff.

2.2 Der Kurs aus der Sicht der Deutschdidaktik

Die Ende der 50er Jahre einsetzende didaktische Reflexion der Behandlung der Kurzprosa im Deutschunterricht weist bis heute eine eigentümliche Konstante auf. Der Umgang mit der Kurzprosa - insbesondere auch mit ihrer Hauptform, der Kurzgeschichte - bleibt der Sek. I vorbehalten⁹⁾. Der an sich für den Deutschunterricht vorteilhafte Umstand, daß Kurzgeschichten schon in den Klassen 7 - 10 gelesen werden können, hat offenbar dazu verführt, ihre Behandlung auf diese Altersstufe einzuschränken. Dazu mag anfänglich die Unterschätzung der literarischen Qualität der modernen Kurzgeschichte beigetragen haben¹⁰⁾.

9) Beispiele: R. FRIEDRICHS: Unterrichtsmodelle moderner Kurzgeschichten in der Sekundarstufe I. München 1979; W. SALZMANN: Stundenblätter. Kurzgeschichten für die Klassen 8/9. Stuttgart 1982.

10) Ulshöfer schreibt noch 1958: "Selbst Kurzgeschichten von Borchert, Böll u.a. können mit Gewinn auf der Mittelstufe gelesen werden. Auf der Oberstufe stellen Ganzschriften und philosophische Abhandlungen höhere Anforderungen an Fleiß, Ausdauer, Willen und Konzentrationsfähigkeit, Lebenserfahrung und ästhetisches Verständnis als die Kurzgeschichte. Wer in das literarische Schaffen unseres Jahrhunderts einführen will, wird sich nicht lange mit der Kurzgeschichte aufhalten, um nicht den Blick durch einen verhältnismäßig schmalen und, auf die Dauer gesehen, nicht entscheidenden Ausschnitt der Nachkriegsliteratur zu verengen. Sie dient auf der Oberstufe als Illustration oder ist anregende Begleitmusik zu dem anstrengenden Alltag des Literatur- und Sprachunterrichts".
R. ULSHÖFER: Unterrichtliche Probleme bei der Arbeit mit der Kurzgeschichte.
In: Der Deutschunterricht 6/1958, S. 32.

Der reduzierenden Zuordnung der Kurzprosa zur Altersstufe 13 - 16jähriger möchten wir drei Einwände entgegenhalten:

- Die Beschränkung der Kurzgeschichte auf die Sek. I hatte (ohne das dies bewußt geworden ist) eine Eingrenzung des Spektrums des Schwierigkeitsgrades der ausgewählten Geschichten zur Folge.
- Zum anderen verraten viele Interpretationshilfen und Handreichungen zu den auf der Sek. I gelesenen Kurzgeschichten, daß sich die Verfasser - wie selbstverständlich - in dem Niveau der Textanalyse der Mittelstufe angepaßt haben.
- Schließlich ist es der auf die Sek. I eingeengten Beschäftigung mit Kurzgeschichten anzulasten, daß die Lektüre und Interpretation dieser Texte Stückwerk bleibt. Es fehlen Sequenzen, in denen die Einzelanalyse einem übergeordneten, poetologischen, literaturgeschichtlichen oder historischen Gesichtspunkt folgt.

Dieser literaturdidaktischen 'Infantilisierung' der Kurzprosa-Lektüre haben wir eine Konzeption entgegengestellt, die den Umgang mit diesem Genre auf die Sek. II und Tertiärstufe ausdehnt, und zwar im Rahmen eines übergreifenden Themas, auf der Grundlage literarisch und inhaltlich anspruchsvoller Texte sowie unter Einbezug kontextualisierenden historischen Materials. Gegen unser leitendes Lernziel - "Geschichte verstehen" - lassen sich nun, den oben erwähnten pauschalen Vorwurf konkretisierend, vor allem fünf Einwände erheben:

- Wir hätten mit der Textauswahl Roehlers ein Material zugrundegelegt, das allein durch historische und nicht durch literarische Qualitäten bestimmt ist. Dem halten wir entgegen, daß gerade das Genre der Kurzgeschichte eine Affinität zu zeitbezogenen Problemen und Gegenständen hat. Es kann doch kein Zufall sein, daß ein Literaturwissenschaftler wie M. Durzak, der sich in seiner Auswahl thematisch nicht so eng bindet wie Roehler, seine Sammlung von Kurzgeschichten "Erzählte Zeit" nennt und seine literaturhistorische Darstellung der deutschen Kurzgeschichte sogar als Explikation der Zeitgeschichte in der Kurzgeschichte entwirft.

"Was für ein außerordentlich feiner Seismograph geschichtlicher und sozialer Vorgänge die Kurzgeschichte zu sein vermag, werden die Kapitel im folgenden erweisen, in denen die Geschichte der deutschen Kurzgeschichte durchsichtig wird auf jene andere Geschichte hin, die sich im politischen und sozialen Umfeld der letzten 40 Jahre in einem hektischen, zwischen Verblendung, Zerknirschung, zwischen Hochflug und Absturz eingespannten auf und ab konkretisiert hat und die hier, in diesen Texten, jene Gedächtnissignatur erhalten hat, die unser Bewußtsein und unsere Auffassung dieser Geschichte möglicherweise in der Zukunft mitbestimmen wird".

Das Thema unseres Kurses "Geschichten lesen - Geschichte verstehen" ist also nicht unkritisch auf alle literarischen Texte transferierbar, sondern zunächst eng gebunden an das literarische Genre der Kurzprosa nach 1945 und deren Verhältnis zur Wirklichkeit der BRD.

- Ein weiterer möglicher Vorwurf könnte sein, wir würden durch den Bezug zur Geschichte der BRD den Blickwinkel der Interpretation verengen. Dem ist entgegen zu halten, daß die Geschichten tatsächlich einer historischen Interpretation bedürfen, welche durch die Verallgemeinerung auf das Allgemeinmenschliche nicht übersprungen werden darf. Kein Zweifel: Es gibt nach 1945 auch Geschichten, welche scheinbar Zeitloses thematisieren: Geburt und Tod, Verbrechen und Vergebung, Leidenschaft und Verzweiflung, aber es gibt eben auch Geschichten, wie die von Roehler und anderen gesammelten, welche diese Themen in sehr konkrete Situationen einbinden und bewußt zeitbezogen dimensionieren. Der Bezug zur Zeitgeschichte, welche der Deutschunterricht der Sek. I ausklammert, wird hier zur unabdingbaren Voraussetzung des Verstehens.

11) M. DURZAK: Die deutsche Kurzgeschichte der Gegenwart. Stuttgart 1980, S. 309.

- Ernst zu nehmen ist hingegen der Vorwurf, das Lernziel "Geschichte verstehen" würde das Verständnis der Geschichten, vor allem in ihrer formalen und sprachlichen Prägung, einengen. Hier möchten wir auf eine wiederholt gemachte Unterrichtserfahrung hinweisen: Die Kollegiaten waren anfänglich vor allem an einem Zugewinn an Wissen über die Geschichte der BRD interessiert und empfanden die ästhetische Komplexität und Verschlüsselung vieler Geschichten eher als Hindernis denn als Vorteil für ihr Erkenntnisinteresse. Eben dieser Widerstand, den die Geschichten einem Leseinteresse entgegensetzen, das vor allem Informationen über die jüngste Vergangenheit abrufen möchte, wurde zum Anstoß für eine ausführliche Reflexion formal-sprachlicher Phänomene. Diese Reflexion hatte im glücklichsten Falle zum Ergebnis, daß gerade die Erkenntnis der ästhetischen Überstrukturierung der Texte das Bewußtsein ihrer historischen Ausagemöglichkeiten vertiefte und erweiterte. (vgl. dazu z.B. die Anforderungen, die mit der Aufschlüsselung der mythologischen Anspielungen in den Texten von Koeppen und Kaschnitz verbunden sind).
- Schließlich läßt sich gegen unsere Konzeption aus der Sicht des Deutschunterrichts einwenden, wir hätten die literarischen Texte lediglich als Quellen ausgebeutet, um etwas über die Wirklichkeit der BRD zu erfahren. Dagegen spricht nicht nur das eben dargestellte Interesse an der ästhetischen Formung der Texte. Wir haben die Texte nicht allein als Spiegel gesellschaftlicher Verhältnisse und Entwicklungen gelesen, sondern uns bewußt gemacht, daß diese Spiegel selbst ein Produkt historisch bedingter Subjektivität sind. Anders ausgedrückt: uns interessierte zugleich die Frage, in welchem Maße der thematische Ausschnitt, die Tendenz und ästhetische Formung der literarischen Texte ein historisches

Phänomen ist, das den Autor an eine bestimmte Zeitsituation und Perspektive bindet. Ist es ein Zufall, daß die Nachkriegsautoren vor allem Außenseiter schildern, die an der Erinnerung an die Nazizeit und in der Konfrontation mit der rasch sich entfaltenden Wohlstandsgesellschaft scheitern und dem Leser kaum das Gefühl vermitteln, der Autor verbände mit seinem Leiden eine tragende politische Perspektive?¹²⁾ Und ist es ein Zufall, daß die Autoren in der Zeit des sogenannten Wirtschaftswunders vor allem zum Mittel der Satire und Karikatur greifen, wiederum ohne Perspektive, wie die Negation der Negation in eine praktische Alternative münden könnte? Wir lesen die Geschichten also als ästhetische Modelle, in denen nicht allein ein Bild von der gesellschaftlichen Wirklichkeit der BRD eingefangen ist, sondern in denen sich zugleich die Historizität des beobachtenden Schreibers offenbart, die dazu beiträgt, die Geschichte der BRD als Geschichte der Wahrnehmung der BRD zu verstehen.

2.3 Der Kurs aus geschichtsdidaktischer Sicht

Die Geschichte der Bundesrepublik ist seit langem Gegenstand des Geschichts- und Sozialkundeunterrichts der Sek. I und - unter ausgewählten Aspekten - ein häufig vorgeschlagenes und gewähltes Kursthema der Sek. II.

Dieser Abschnitt der Geschichte hat als Unterrichtsgegenstand einige Besonderheiten und Erkenntnismöglichkeiten:

- Über die Entwicklung in den letzten 35 Jahren erhalten die Schüler auch außerhalb des Schulunterrichts Infor-

12) Vgl. dazu die Romane von W. KOEPPEN: Das Treibhaus. Stuttgart 1953; H. BÖLL: Ansichten eines Clowns. Köln 1963.

mationen sowohl durch die Medien als auch durch Erzählungen Erwachsener. Ein Kurs, in dem die Geschichte der Bundesrepublik im Zusammenhang behandelt wird, erlaubt ihnen, bruchstückhaftes Wissen zu ergänzen und einzuordnen.

- Im Unterschied zu anderen Zeitabschnitten ist die Geschichte der BRD die unmittelbare Vor- und Zeitgeschichte der Schüler. In diesem Zeitabschnitt haben alle Menschen, die sie kennen, und sie selbst gelebt. Die Erfahrungen, die ihre Großeltern und Eltern in dieser Zeit gemacht haben, haben unmittelbar die Welt ihrer Kindheit und Jugend beeinflusst und ihre Weltsicht, ihr Wertesystem geprägt.
- Zugleich ist in diesem Zeitabschnitt jenes gesellschaftliche Bedingungsgefüge und Konfliktpotential entstanden oder doch wesentlich ausgeformt worden, in dem die Jugendlichen für sich eine Zukunftsperspektive suchen und dabei ihre Handlungsspielräume ausloten müssen. Dazu trägt bei, wenn die Schüler diese Gesellschaftsstrukturen als etwas Gewordenes, also Veränderbares erfahren.
- Wenn sie Bedingungen für das Verhalten und die Einstellungen ihrer Eltern kennenlernen, erfahren sie sich selbst ebenso wie ihre Eltern als historische Subjekte, die vom Lauf der Zeit abhängen und diesen mitgestalten.
- Bei der Behandlung dieses Zeitabschnitts bekommt auch der Lehrer zusätzliche Funktionen: Hier ist er nicht nur Wissensvermittler und Organisator des Lernprozesses. Darüberhinaus ist er Augenzeuge und Mitakteur der Zeitgeschichte, der seine eigene Lebensgeschichte als Material einbringen kann.

- Wenn er sich darauf einläßt und sich auch die Schüler dazu bereit finden, ihre eigene Position, ihre Erwartungen und Möglichkeiten in ihrer Lebenszeit zu reflektieren, wobei notwendig unterschiedliche Facetten dieser Zeit in den Blick geraten, können Lehrer und Schüler einen neuen Zugang zu sich selbst und zur Welt einer anderen Generation finden, der sich ihnen sonst nur schwer erschließt.

Wie werden diese Besonderheiten und die damit verbundenen Chancen im Unterricht über die Geschichte der Bundesrepublik berücksichtigt?

In den Schulgeschichtsbüchern erscheint die Geschichte der BRD wie andere Geschichtsabschnitte als ein vielfältiges und oft verwirrendes Mosaik von Konferenzen, Abkommen, Maßnahmen, Konflikten und Trends. Vor allem vier Themenbereiche, die zugleich vier Phasen der Entwicklung der BRD markieren, werden in Quellen und Darstellungen ausführlich behandelt:

- Die Besatzungspolitik der Siegermächte und die Lebensbedingungen nach 1945;
- Die Schaffung institutioneller Ordnungen für die BRD in den Bereichen Verfassung, Wirtschaft, Militär, Außenpolitik;
- Die reale Entwicklung, welche auf der Basis der institutionellen Ordnungen die Verhältnisse der BRD in den 50er Jahren nehmen: wirtschaftliches Wachstum, Einkommensschere, Konzentration, sozialer "Friede";
- die Krisen, die besonders Ende der 60er Jahre zum Ausbruch kommen: wirtschaftliche Rezession und gesellschaftspolitische Legitimationskrise ¹³⁾.

13) Vgl. z.B. W. HUG u.a.: Geschichtliche Weltkunde. Bd. 3. Frankfurt/M., Berlin, München 1976 (Diesterweg); H. D. SCHMID (Hg.): Fragen an die Geschichte. Bd. 4. Frankfurt/M. 1983 (Hirschgraben); W. GÖBEL: Abiturwissen. Deutschland nach 1945. Stuttgart 1983 (Klett), der die Innenpolitik in den 50er und 60er Jahren fast völlig vernachlässigt, dafür aber die Deutschlandpolitik breit dokumentiert.

Mit diesen vier Themenbereichen, bei denen stets sowohl politische als auch gesellschaftliche und wirtschaftliche Fragestellungen integriert behandelt werden können, setzen sich also Lehrer und Schüler im Geschichts- und Sozialkundeunterricht in der Sek. I und II auseinander: beschreibend-analytisch, erklärend, wertend.

Vergleicht man sie mit den oben erwähnten Besonderheiten dieses Zeitabschnitts als Unterrichtsgegenstand, so fällt auf, daß der unmittelbare Bezug auf die "Biographie" der in der BRD lebenden Menschen fehlt. Für deren Leben sind vor allem die Erfahrungsbereiche Familie, Schule, Beruf und Freizeit bedeutsam, und diese werden von Jugendlichen und Erwachsenen, Frauen und Männern sehr unterschiedlich wahrgenommen.

Diese Mikrowelt, die der Erfahrung der Schüler direkt zugänglich ist, wird in den Geschichtsbüchern und Kursmaterialien fast völlig ausgespart. Nun läßt sich einwenden: indem der Geschichts- und Sozialkundeunterricht die Makrostrukturen der BRD-Wirklichkeit historisch-systematisch verdeutlicht, liefert er einen Begriff von den Bedingungen, Möglichkeiten und Grenzen, in denen sich das einzelne Wesen verwirklichen kann, und somit durchaus einen Beitrag zur Geschichte des Alltagslebens. Jedoch: die Geschichtsbücher schildern nicht (oder nur ausnahmsweise), wie sich die Makrostrukturen auswirken. Sie suggerieren lediglich den Schluß von der Makrostruktur auf die Mikrowelt ¹⁴⁾, aber dieser Schluß wird nicht

Zum Verhältnis von Mikro- und Makrowelt und deren Bedeutung für die Sozialisation vgl. L. BERGER, B. BERGER: Wir und die Gesellschaft. Eine Einführung in die Soziologieentwicklung an der Alltagserfahrung. Reinbek b. Hamburg 1976. S. 39ff.

expliziert, was leicht zu Fehlschlüssen verleiten kann (aus dem im Anhang wiedergegebenen Material z.B. schliessen Schüler, das Wirtschaftswunder habe nach den Entbehrungen der Kriegs- und Nachkriegszeit auf die Menschen gar nicht anders wirken können, als sie im familiären, beruflichen und freizeitlichen Erfahrungsbereich glücklicher zu machen). Was also fehlt, sind Hinweise darauf, wie die Besatzungspolitik, die institutionellen Ordnungen, die Entwicklungen und Krisen sich auf das Alltagsleben auswirkt, und wie sie denkend, fühlend, handelnd von der Bevölkerung verarbeitet wurden. Ohne eine solche Vermittlung ist es für Schüler schwer, die Beziehung herzustellen zwischen ihrem und ihrer Eltern Leben und Schicksal und den im Geschichtsbuch abgehandelten Ereignissen und Entwicklungen.

Besteht ein Zusammenhang zwischen dem Fehlen einer solchen Vermittlungsebene und dem häufig von Lehrern beklagten Desinteresse der Schüler am Geschichts- und Sozialkundeunterricht? Dazu mag auch die Art und Weise der Verarbeitung der BRD-Geschichte beitragen. Diese wirkt in den Geschichtsbüchern erstaunlich affirmativ, und dies, auch wenn die Verfasser alles andere als unkritisch sind. Als Erklärung für diese affirmative Tendenz bietet sich an:

- Die Fülle des Stoffs veranlaßt die Verfasser, den Schwerpunkt auf die Dokumentation und Darstellung der historischen Ereignisse und Entwicklungen zu legen, nicht auf deren Infragestellung oder die Darstellung von alternativen Entwicklungsmöglichkeiten.
- Insbesondere vor dem Hintergrund der NS- und Nachkriegszeit wirkt die Geschichte der BRD als "Wunder", nicht nur wirtschaftsgeschichtlich, sondern auch in Bezug auf die gesellschaftliche und politische Entwicklung.

- Das staatsbürgerliche Lernziel, daß die Schüler sich historisch und theoretisch mit der Demokratie identifizieren sollen, schränkt offenbar die Beschäftigung mit Positionen ein, die die Verwirklichung dieser Demokratie einer scharfen Kritik unterziehen.

Wir glauben, daß die Darbietung der BRD-Geschichten als Analyse von Programmen, Gesetzen, Entwicklungen unter Ausklammerung des biographischen bzw. alltagskundlichen Bezugs von den Schülern als zu abstrakt und unpersönlich empfunden wird. Sie finden sich mit ihren Erfahrungen in dieser Art von Geschichte nicht wieder bzw. werden nicht auf sinnlich nachvollziehbare Weise mit der Fremdheit früherer Zustände konfrontiert. Zugleich bietet ihnen das angebotene Schulbuch-Material zu wenig Anlaß zu alternativen Überlegungen und Phantasien, weil der Unterricht zu sehr durch die Macht des Faktischen beherrscht wird. Folge: der "affektive" Bereich wird im Lernzielzusammenhang des Geschichts- und Sozialkundeunterrichts nur begrenzt angesprochen ¹⁵⁾.

Dem kann entgegengewirkt werden, indem der Geschichtsunterricht historische Dokumente und Darstellungen berücksichtigt, in denen das Alltagsleben und kritische Alternativen thematisiert werden.

15) Zur Terminologie vgl.
K. BERGMANN, U. MAYER, H.-J. PANDEL: Lernzielsuche und Lernzielfindung für den Geschichtsunterricht. Vorstellung eines Rasters. In: Geschichtsdidaktik 2/1976, S. 63-73.

Dazu bietet neuerdings die Geschichtsschreibung selbst reichlich Material, insofern sie versucht, Alltagserfahrungen aufzuarbeiten und historisch darzustellen¹⁶⁾.

Die kritische Reflexion der BRD-Geschichte könnte sich auch auf eine Tradition zeitkritischer Publizistik in der BRD stützen, die zwar noch nicht aufgearbeitet, aber z.T. schon dokumentiert ist¹⁷⁾.

Wir haben einen anderen Ausweg aus dem oben geschriebenen Dilemma gewählt, indem wir literarische Geschichten als Kursmaterial zur Annäherung an die Geschichte der Bundesrepublik verwandt haben.

Vor der Folie der genannten Defizite des traditionellen Geschichts- und Sozialkundeunterrichts fallen bestimmte Qualitäten der von uns verwendeten literarischen Geschichten besonders auf:

Wenn wir untersuchen, welche Ereignisse und Entwicklungen aus der Geschichte der Bundesrepublik in den literarischen Geschichten thematisiert werden, so zeigt sich, daß die Perioden, in die sich der Stoff der Schulbücher

16) Vgl. J. KUCZYNSKI: Geschichte des Alltags des Deutschen Volkes. 5 Bde. Köln 1980-82. Arbeitet Kuczynski durchaus noch mit den klassischen Methoden der Historiographie, so versucht gegenwärtig die "Oral History", noch unmittelbarer gesellschaftliches und individuelles Leben in seiner Verknüpfung zu erfassen. Vgl. L. NIETHAMMER (Hrsg.): Lebenserfahrung und kollektives Gedächtnis. Die Praxis der "Oral History". Frankfurt/M. 1980. Hierzu tragen auch die zahlreichen Geschichtswerkstätten, die in vielen Orten der Bundesrepublik entstanden sind, bei.

17) Erinnert sei an die kritischen Analysen der BRD-Wirklichkeit von Philosophen, Soziologen, Historikern, Publizisten wie Jaspers, A. Weber, Mitscherlich, Abendroth, C. Amery, Enzensberger. Vgl. H. GLASER (Hrsg.): Bundesrepublikanisches Lesebuch. München 1978; ALFRED WEBER: Haben die Deutschen nach 1945 versagt? Ein Lesebuch. München, Zürich 1979.

gliedern läßt, auch hier auftauchen, daß dabei aber solche Aspekte betont werden, deren Fehlen bei den Schulbüchern anzumerken war. Insbesondere folgenden "historischen Themen" lassen sich die von Roehler gesammelten Geschichten zuordnen:

- Die Auseinandersetzung der Westdeutschen Bevölkerung mit der NS-Vergangenheit (Verdrängung, Kontinuität, Protest);
- die psychischen Ursachen und die Folgen des sogenannten Wirtschaftswunders;
- Anpassung und Widerstand gegen restaurative Tendenzen in den Bereichen Staat, Kirche, Wiederbewaffnung;
- die Legitimationskrise der BRD Ende der 60er Jahre und die Studentenbewegung;
- Alltagsleben in der kapitalistischen Gesellschaft (Unternehmer, Fabrikarbeit, Arbeitslosigkeit);
- Ideologie und Wirkung der Medien bzw. Unterhaltungsindustrie in Westdeutschland;
- Anti-Terrorgesetzgebung und allgegenwärtige Überwachung: Verlust des Privaten.

Schon diese mehr stofflich orientierte Liste literarisch verarbeiteter gesellschaftlicher und politischer Probleme zeigt, in welchem Maße die Schriftsteller die Realität der BRD-Wirklichkeit einer Kritik unterziehen. Dieser Eindruck verstärkt und bestätigt sich bei der Lektüre: man kann behaupten, in den Geschichten sei auch ein Stück verschütteter nonkonformistischer und radikaler Opposition aufgehoben ¹⁸⁾.

18) Sicherlich ist es auch kein Zufall, daß unter den publizistischen Zeitkritikern gerade die Schriftsteller sehr zahlreich vertreten sind. Vgl. dazu die von K Wagenbach u.a. herausgegebene Sammlung "Vaterland, Muttersprache. Deutsche Schriftsteller und ihr Staat von 1945 bis heute. Berlin 1979.

Wenn Schüler zu einem Thema einerseits ihre alten Geschichtsbücher, andererseits literarische Geschichten befragen und den unterschiedlichen Informationsgehalt vergleichen, gewinnen oft auch die Geschichtsbücher einen neuen Wert als Nachschlagewerk, das einen Überblick vermittelt und die Ein- und Zuordnung von Fakten ermöglicht. Das Geschichtsbuch erweist sich als ebenso hilfreich zum Verständnis der Geschichten wie diese für die Erweiterung des historischen Verständnisses.

Die parallele Beschäftigung mit diesen beiden Materialsorten zeigt, wie unterschiedlich die Sichtweise ist, aus der die historisch-gesellschaftliche Entwicklung jeweils dargestellt wird: Der Standort der Geschichtsbücher ist über und außerhalb von den dargestellten Ereignissen. Wer dagegen die Geschichten liest, sieht die Entwicklung der Ereignisse aus der Perspektive der mithandelnden, betroffenen Menschen, deren Persönlichkeit samt ihren Empfindungen, Wünschen, Gedanken ihm deutlich wird. Dabei ist die Mikrowelt der Alltagserfahrungen in die historische Makrostruktur eingebunden.

Durch die Geschichten wird der Leser mit einzelnen, das Individuelle mit dem Typischen vereinigende Personen (Männer, Frauen, Kinder) und deren unmittelbaren Erfahrungsbereichen (Liebe, Familie, Beruf, Freizeit) konfrontiert. Dabei stößt er auf Gemeinsamkeiten in den Empfindungsstrukturen, aber auch auf Fremd- und Andersartiges. Dies provoziert die Frage nach den Ursachen dieser Andersartigkeit, nach deren gesellschaftlich-geschichtlichen Hintergründen. So können Einsichten gewonnen werden in den Zusammenhang zwischen der Befindlichkeit, Art und Problemlage der geschilderten Personen und der Zeit, in der sie lebten, und damit wird die Frage nach der eigenen Bedingtheit durch die heutige gesellschaftliche Situation nahege-

legt.

Dadurch wird ein weiteres Lernziel des sozialwissenschaftlichen Unterrichts unterstützt, der die Lernenden befähigen soll, sich selbst als mitverantwortliche, politisch handelnde Subjekte zu begreifen und ihren Handlungs- und Gestaltungsspielraum auszuloten.

Während, wie bereits erwähnt, der Rekurs auf den gesellschaftspolitischen Bezugsrahmen literarischer Texte für den Deutsch-Unterricht nichts Ungewohntes ist, ist die Einbeziehung literarischer Texte als Quellen in den Geschichtsunterricht recht ungebräuchlich. Aber nachdem die historische Forschung die Literatur als Quelle für die Lebensverhältnisse, das Selbstverständnis und das Alltagsleben vergangener Epochen schon längst entdeckt hat ¹⁹⁾, und auch in der geschichtsdidaktischen Diskussion die Rolle des "historischen Erzählens" wieder mehr beachtet wird ²⁰⁾, halten wir es für naheliegend, daß der Reichtum historischer Erzählungen, der im Medium literarischer Erzählungen bereits vorliegt, in diese Diskussion und dann auch in den Geschichtsunterricht miteinbezogen wird.

20) Vgl. ROLF SPRANDEL: Mann und Frau. In: W. CONZE u.a. Hrsg.): Funk-Kolleg Geschichte. Bd. 1. Frankfurt/M. 1981. S. 35-60.

21) Vgl. QUANDT/H.SÜSSMUTH (Hrsg.): Historisches Erzählen. Formen und Funktionen. Göttingen 1982.

3. Nachbemerkung

Wir haben die beschriebenen Kurse an einer Einrichtung entwickelt und erprobt, die als Versuchsschule und Curriculum-Werkstatt besondere Bedingungen für interdisziplinäres Arbeiten herstellt und fördert. Gleichwohl kann der Kurs nach unseren Erfahrungen und Gesprächen mit Lehrern anderer Schulen auch anderswo durchgeführt und weiterentwickelt werden. Dafür sprechen u.a. folgende Gründe:

1. Der Kurs erfordert in der konkreten unterrichtlichen Praxis kein Team-teaching von Geschichts- und Deutschlehrern. Außerordentlich nützlich und ergiebig waren aber einerseits die gemeinsame Vorbereitung der Kurse, andererseits während des Kursablaufs die Besprechung und der Austausch von Materialien. Dabei kam es insbesondere darauf an, daß die Deutschlehrer von den Geschichtslehrern beraten wurden, die jeweils für die Geschichten benötigten, oft unkonventionellen historischen Quellenmaterialien zu finden und zu erhalten; im Gegenzug war es für die Geschichtslehrer hilfreich, sich bei den Deutschlehrern der Methode und Dimensionen der literarischen Textinterpretation zu vergewissern.

2. Wir schlagen vor, den Kurs zu Beginn der Sekundarstufe II als Grundkurs im Jahrgang 11 durchzuführen. Vorteilhaft an dieser Placierung ist, daß die Schüler sich im Übergang von der eher lehrbuchbezogenen Arbeitsform der Sek. I zum wissenschaftspropädeutischen Arbeiten der Sek. II mit unterschiedlichen Materialien befinden. Gerade in dieser Phase erscheint es sinnvoll, den Charakter der verschiedenen Quellen und Textsorten zu reflektieren und ihre jeweils besondere Funktion und Aussagefähigkeit im Zusammenhang von Fiktion und Wirklichkeit zu erkennen.

3. Kollegiaten und Lehrern haben die bisher veranstalteten Kurse Spaß gemacht. Wir haben sowohl methodisch als auch in-

haltlich viel dazugelernt, insbesondere über unsere eigene Geschichte bzw. Vorgeschichte und deren Bedeutung für uns heute. Ausschlaggebend für persönliches Engagement und Betroffenheit war dabei die durch die literarischen Geschichten vorgegebene Dimension der Mikrowelt, die dargestellte Erfahrung der Geschichte aus der Innensicht literarischer Personen. Die Tendenz zur regional betriebenen und auf die Region bezogenen Geschichtserkenntnis und die verstärkte literarische Schreibtätigkeit von Schülern und Lehrern lassen vermuten, daß solche Kurse auch in anderen Schulen mit Erfolg veranstaltet werden können.

4. Anhang: Ausgewählte Dokumente zu dem Kurs

4.1 Die verwendete literarische Textsammlung

Geschichten aus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland 1949-1979

Herausgegeben von Klaus Roehler

Originalausgabe

Sammlung Luchterhand, September 1980

© 1980 by Hermann Luchterhand Verlag GmbH & Co KG,
Darmstadt und Neuwied
Gesamtherstellung bei der
Druck- und Verlags-Gesellschaft mbH, Darmstadt
ISBN 3-472-61300-9

Inhalt

		1964 Uwe Johnson	Beihilfe zum Umzug	181
		1966 Erika Runge	Verena D. Kaufmännische Ange- stellte	185
		1964 Gabriele Wohmann	Antrittsrede	196
		1964 Hans Werner Richter	Maßhalten und Ver- brauchen	202
		1965 Marie Luise Kaschnitz	Der Tag X	209
		1966 Jochen Ziem	Was fehlt	220
			Folgen 1	
		1966 Reinhard Lettau	Wiedersehen auf dem Bahn- hof Friedrichstraße oder Vorschlag, die Polizei aufzulösen	232
		1967 Peter Schneider	Straßenverkehr	234
		1967 Robert Wolfgang Schnell	Meine Wäscherei	237
		1967 Nicolas Born	Vor der Oper	240
		1967 Reinhard Lettau	Bildnis Rudi D.	245
		1968 Alfred Andersch	Jesus, lingdutschke	246
		1968 Wolf Wondratschek	Deutschunterricht	263
		1967 Günter Eich	Episode	266
		1968 Helga M. Novak	Wohnhaft im Westend	267
		1969 Horst Karasek	Erkennungsdienstliche Be- handlung	278
			Folgen 2	
		1968 Wolfgang Koeppen	Anarchie	287
		1976 Fitzgerald Kusz	Medienkunde	295
		1970 Ror Wolf	Zu Gast bei	297
		1971 F. C. Delius	Unsere Aktionäre	300
		1976 Alexander Kluge	Die Verstopfung des Kriegs- bilds durch Grundstücke und Zäune	302
		1970 Marianne Herzog	Ein Akkordtag	303
		1974 Max von der Grün	Der Däumling	311
		1974 Marianne Herzog	Ich suche Arbeit	324
		1976 Ludwig Fels	Wie gestern und morgen	327
		1975 Günter Herburger	Birne flieht nach Indien	330
		1974 Peter-Paul Zahl	Gutachten	336
		1976 Alexander Kluge	Ein KZ-Einfall in der Som- mernot, Trauerarbeit	348
		1978 Peter Härtling	Die Fragenden	352
		1976 Ursula Krechel	Das Aufflammen der Unge- wißheit	353
		1977 Peter Schneider	Das Wiedersehen	350
		1977 Hannelies Taschau	Mein Körper warnt mich vor jedem Wort	372
		1977 Jürgen Theobaldy	Zurück	387
			Zeittafel	397
			Autoren- und Literaturverzeichnis	404
1948	Heinrich Böll	Geschäft ist Geschäft	22	
1950	Hans Lipinsky-Gottersdorf	Am Rande	27	
1951	Wolfgang Koeppen	Frau Behrend trinkt Kaffee	36	
1949	Werner Stelly	Die da, die mit den grauen Haaren	39	
1950	Alfred Andersch	Die Letzten vom »Schwar- zen Mann«	44	
1951	Wolfgang Koeppen	Carla und Washington	49	
1952	Heinrich Böll	Die Prozession	57	
1953	Wolfgang Koeppen	Das große deutsche Lust- spiel	62	
1953	Arno Schmidt	Die Umsiedler	66	
1953	Wolfgang Koeppen	Unter Polizeischutz	77	
1953	Ernst Glaeser	Der General	82	
		Wirkungen		
1958	Hans Daiber	Überall sitzen sie	93	
1958	Siegfried Lenz	Lieblingsspeise der Hyänen	98	
1955	Martin Walser	Der Umzug	106	
1958	Heinz Huber	Die neue Wohnung	114	
1956	Klaus Roehler	Der 18. Geburtstag	125	
1958	Artur Knoff	Einer unserer Mitbürger: Prinz Karneval	147	
1962	Oskar Maria Graf	Bild und Geschichte eines bayrischen Dorfes	150	
1961	Rolf Haufs	Das Dorf S.	163	

4.2 Beispiel einer Kurzgeschichte (ebd., S. 93-98)

Sehen Sie, das war so: mir wurde in der Vorstadt leidlich günstig dieses Ruinengrundstück angeboten, und ich sagte mir, da mußt du zugreifen. Hab' ich auch getan. Viel stand ja nicht mehr, der Kamin und eine halbe Außenmauer, kaum daß man noch den Grundriß der Zimmer erkennen konnte. Der Architekt hat mir die Sache schmackhaft gemacht, weil er meinte, die Unterkellerung sei noch intakt, man könne also auf dem alten Fundament aufbauen, das sei billiger und gehe schnell. Ging ja auch. Sicherheitshalber hatte ich dem bisherigen Eigentümer den Preis ganz nett heruntergehandelt mit der Begründung, man müsse auch die Fundamente ausbuddeln und das koste ein Vermögen. Ihm war's ziemlich gleichgültig, er wollte den Trümmerhaufen los sein, hatte nicht das Kapital und wohl nicht einmal das Interesse zum Aufbau. Er war nur irgendein Erbe, denn durch die Bombe sind damals alle draufgegangen, auch der Besitzer. Heute wünsche ich mir, ich hätte die Finger von dem Handel gelassen, aber damals konnte ich nicht widerstehen. Schließlich bin ich Geschäftsmann.

Den Besitzer habe ich doch noch kennengelernt, und nicht nur ihn, das ist ja gerade die scheußliche Geschichte. Kaum war der Kauf perfekt, da begann die Baufirma, den Krepel abzureißen und die Kellerräume freizulegen. Sie waren tatsächlich noch fast vollkommen erhalten. Und in dem einen, den sie sich als Schutzraum eingerichtet hatten, abgestützt mit Holzpfelern und so, da saßen sie. Die Arbeiter haben gleich aufgehört und ihren Chef gerufen. Und der hat mich benachrichtigt. Ich bin sofort gekommen, um mir die Sache anzusehen. Vielleicht wäre alles in Ordnung mit mir, wenn ich nichts

Hans Daiber Überall sitzen sie

1958

Überall sitzen sie, im Wohnzimmer auf der dreifarbigem Liege, im Schlafzimmer auf den Ehebetten, in der Küche, im schwarzgekachelten Bad, auf meinem Schreibtischstuhl und im Keller auf dem Gestell für die Weinflaschen. Sie scheinen kein Gewicht zu haben, sonst wäre es längst zusammengebrochen. Gestern fand ich einen von ihnen, den alten Mann, auf dem Fernsehapparat hocken. Er starrte mich aus dunklen Augen so nachdrücklich an, daß ich nicht wagte, das Gerät zu betätigen. Ob er wohl gegangen wäre, wenn ich mir den unvermeidlichen Buntten Abend angesehen hätte? Ich werde es nie wissen. Ich räume ihnen überhaupt immer das Feld. Meiner Frau ist schon etwas aufgefallen. Du bist so nervös, sagte sie, was hast du? Du wanderst im Haus umher, als vermißtest du etwas. Ist es nicht wunderbar? Wir haben doch alles, was wir brauchen!

Was hätte ich antworten sollen? Natürlich haben wir alles. Wir haben eher zuviel. Allein die laufenden Kosten sind enorm. Und ich irre durch das neue Haus, wo ich mich wohl fühlen soll, und suche einen Platz, an dem sie sich nicht herumdrücken. Manchmal gingen mir schon die Nerven durch und ich rannte hinunter in die Garage, ließ den Wagen an und raste davon. Aber einmal saß da die ganze Gruppe im Auto. Ich prallte zurück und stürzte schreiend auf die Straße. Zum Glück hat es keiner gehört. Ich würde sagen, ich bin überreizt, habe zuviel gearbeitet, man wollte doch endlich wieder zu was kommen, aber es muß mehr dahinterstecken.

gesehen hätte. Ich kann und kann diesen Anblick nicht vergessen. Der Eingang und ein Fenster waren freigelegt, das sollte der Notausstieg sein, aber das ganze Haus ist draufgefallen. Fahles Licht fiel in das Loch und man konnte den Raum überblicken, als sich das Auge an die Dämmerung gewöhnt hatte. Sie saßen in einer Ecke des Schutzraums, ausgedörrt, in ihren verblichenen Kriegskleidern. Eine Frau war seitwärts an die Wand gesunken, als sei sie eingeschlafen, aber ihr Mund war aufgerissen. Sie haben immer alle den Mund auf, das Baby auf dem Schoß der Frau, der kleine Junge an ihrer Seite, der alte Mann in dem schweren Wintermantel daneben und die Greisin, auch das junge Mädchen auf der anderen Bank, rechts von der Mutter. Die Augen haben sie zu, nur der Alte nicht, der starrte mich gleich anfangs an, wie ich da zwischen den Arbeitern scheu in der Kellertür stand und kaum zu atmen wagte. Er hat ein entsetzlich verzerrtes Gesicht, wie von einem Krampf entstellt. Bei den andern ist es weniger schlimm. Sie hatten sich anscheinend nicht so gehurt gegen den Tod. Damals im Keller saß er vollkommen frei, mit auf den Boden gestemten Beinen, beide Hände an die Kante der Bank gekrallt. Die Alte neben ihm lehnte ganz zufrieden an der Wand, der schwarze Kapotthut war ihr auf die Stirn gerutscht, als sie sich zurückgelegt hatte. Ihre Hände sind immer gefaltet. Auch das junge Mädchen sieht ganz gelassen aus. Es scheint unter den Augenlidern hervorzublinzeln, fast als wolle es feststellen, welchen Eindruck es auf mich macht. Die Kinder haben die Mutter umschlungen und die Mutter die Kinder. Auf dem Kellerboden stand eine Holzisenbahn, eine Lokomotive mit drei Wagen. In den

Kindergesichtern war nichts zu erkennen. Sie sind immer ohne Ausdruck, verhuzelt wie Winteräpfel. Ich habe mich im Krieg oft gewundert, wie klein verhungernde Kinder werden können. Das liegt wohl am Skelett. Bei den Erwachsenen ist es so fest, daß es der Schrumpfung widersteht. Lange standen wir ihnen gegenüber. Ich starrte den alten Mann mit der Glatze an und er mich. Endlich sagte einer der Arbeiter »Scheiße« und zündete sich eine Zigarette an. Da war der Bann gebrochen. Ich telefonierte gleich mit dem Verkäufer. Der war ganz baff, mit sowas hatte auch er nicht gerechnet. Ich machte ihm Vorwürfe, das war natürlich ziemlich Unsinn, aber ich brauchte jemanden, auf den ich meinen Schock abwälzen konnte. Ich verlangte, daß er die Toten sofort begraben lasse, aber er antwortete, das gehe ihn überhaupt nichts mehr an, er habe doch den ganzen Ramsch verkauft. Dabei kannte er die Toten. Der Alte, erfuhr ich, war der Hausbesitzer. Wir stritten am Telefon wohl eine Viertelstunde lang. Schließlich malte ich ihm aus, was das wohl für einen Eindruck auf die Öffentlichkeit machen würde, wenn er die Leichen einem Abbruchunternehmer überließe. Daraufhin erklärte er sich bereit, die Hälfte der Begräbniskosten zu tragen. Wir haben uns auf Feuerbestattung geeinigt, das Leichenauto kam bei Dunkelheit, es merkte keiner etwas davon. Ich war natürlich nicht bei der Verbrennung, es war überhaupt niemand dabei, schließlich handelte es sich ja nur um die verspätete Beseitigung von Kriegsresten. Damals wurde mit den Toten noch viel weniger hergemacht. Wenn sie in ihrem Keller verbrannt wären und nicht erstickt, dann hätte sich niemand um eine Beerdigung zu kümmern brau-

sie mir folgen, aber sie bleiben, und oft sitzen sie im nächsten Augenblick schon im Nebenzimmer. Im Dunkeln kann ich erst recht nicht mehr sein. Meiner Frau gehe ich nicht mehr von den Fersen. Sie macht sich schon lustig über mich. Fast jeden Abend haben wir Gäste. Aber das ist alles keine Lösung. Wenn ich nur wüßte, was sie von mir wollen. Aber sie sagen nichts, bewegen sich nicht, sie sitzen nur da. Sogar den Garten haben sie sich angeeignet. Gestern hockten sie in der abendlichen Dämmerung auf dem Rand des Wasserbeckens. Er ist sehr hübsch in Wesersandstein ausgeführt, direkt am Wasser stehen blauer Strandhafer und ein paar sibirische Schwertlilien, überdacht von einem ausladenden rotlaubigen Ahorn. Alles mit Liebe ausgesucht. Natürlich nicht von mir, sondern von einem erstklassigen Gartengestalter. Soll ich nun den ganzen Segen verkaufen? Aber was würde Lore dazu sagen? Wie soll ich ihr das plausibel machen? Einfach behaupten, ich fände es nicht schön genug, das geht nicht. Außerdem können wir es uns nicht leisten, noch etwas Klotzigeres hinzustellen. Mehr als verdienen kann schließlich kein Mensch, das sieht ja auch Lore allmählich ein. Andererseits fangen diese Gespenster, wie gesagt, schon an, einzeln aufzutauchen. Es kann nicht einfach Verfolgungswahn sein, ich würde sonst sofort zum Psychotherapeuten gehen. Aber dieser Tage hat Lore die Spielzeugeisenbahn gefunden, die Lokomotive mit den drei roten Wagen. Sie sehen aus wie neu. Nanu, hat sie gesagt, was ist denn in dich gefahren? Du weißt doch, ich will keine Kinder.

chen. Es ist mir überhaupt schleierhaft, warum sie nicht verwest sind. Es muß kolossal trocken sein im Keller. Prima Baugrund, ich hätte gar nicht zu isolieren brauchen. Und außerdem kam keine Luft ran. Im Bleikeller, in Bremen, liegen auch solche Mumien. Ich bin schön erschrocken, als ich in die Krypta unterm Dom wollte. Das Fleisch soll steinhart geworden sein. Ich habe es natürlich nicht angefaßt. Mit den Leuten in meinem Keller muß es wahnsinnig schnell gegangen sein. Das hing irgendwie mit dem Luftdruck zusammen. Es platzte einem die Lunge, wenn so ein Ding in unmittelbarer Nähe explodierte. Man hatte keine Zeit mehr, auch nur »Piep« zu machen. Eigentlich hat so ein Tod auch was für sich. Schöner als jahrelange Kreislaufstörungen. Oder durch Strahlen draufgehen. Die saßen geduldig auf ihrer Bank und warteten. Warteten, bis einer sie findet. Und dieser eine mußte ausgerechnet ich sein. Selbstverständlich habe ich meiner Frau nichts davon erzählt. Ich wollte ihr doch nicht das schöne neue Haus von Anfang an vergraulen. Aber wenn das so weitergeht, wird mir wohl nichts anderes übrigbleiben. Denn ich sehe sie alle Tage sitzen, meist so, wie ich sie zum ersten Male im Keller erblickte: über Eck, regungslos, mit offenen Mündern, als wollten sie mich anschreien, und mit geschlossenen Augen. Bloß der alte Glatzkopf wacht und stiert mich an. Die ersten Wochen blieben sie im Keller, da ging es noch. Aber jetzt sitzen sie überall. Abends wage ich nicht, allein in ein Zimmer zu gehen. Sowie ich Licht anschalte, sehe ich sie meistens. Dann gehe ich langsam rückwärts hinaus, voller Angst, daß

4.3 ZWEI SCHULBÜCHER FÜR DIE SEK. I ZUM THEMA: FÜNFZIGER JAHRE

Das „deutsche Wirtschaftswunder“

Marktwirtschaft statt Planwirtschaft
Im Anschluß an die Währungsreform (► S. 116) von 1948 entschloß sich die CDU-FDP-Mehrheit im Frankfurter Wirtschaftsrat (dem Wirtschaftsparlament der britisch-amerikanischen Bizone) auf Anraten des CDU-Wirtschaftsdirektors Ludwig Erhard zu einem aufsehenerregenden wirtschaftspolitischen Kurswechsel. Sie hob die bis dahin geübte Lenkung der Güterproduktion und -verteilung durch staatliche Behörden in vielen Wirtschaftsbereichen auf und ersetzte sie durch die Entscheidungsfreiheit der wirtschaftenden Menschen.

15 Ein Jahr später begründete die CDU ihr Vorgehen in den „Düsseldorfer Leitsätzen“:

„Wirtschaftliche Not kann man durch zwei Verfahren zu überwinden suchen: die Planwirtschaft will die Armut gerecht verwalten und verteilen, die Marktwirtschaft will durch den Leistungswettbewerb auf allen Stufen die Armut überwinden. Es ist würdiger und erfolgreicher, sich durch einen Notstand durchzuarbeiten als durchzuhungern. ... Die „soziale Marktwirtschaft“ verzichtet auf Planung und Lenkung von Produktion, Arbeitskraft und Absatz. Dadurch ist der Staat von der Sorge der zentralen Lenkung entlastet. Ihm bleibt die Aufgabe, das Recht zu setzen und zu hüten, den Wettbewerb zu fördern und das Geldwesen zu ordnen.“ (Th. Stammen (Hrsg.), Einigkeit und Recht und Freiheit, München 1965, S. 97)

- a) Welche Funktion kommt dem Leistungswettbewerb zu?
- b) Welche wirtschaftspolitischen Mittel stehen dem Staat zur Verfügung?

Die SPD warnte vor dem „Rückfall in den Liberalismus“. Sie behielt mit ihren Warnungen jedoch nicht recht. Das Warenangebot nahm rapide zu, die Umsätze stiegen und ermöglichten neue Investitionen. Eine Spirale wurde in Gang gesetzt, die als „deutsches Wirtschaftswunder“ das Staunen der Welt erregte. Zu dem schnellen wirtschaftlichen Aufschwung trugen mehrere glückliche Umstände bei:
– die große Nachfrage auf dem Welt-

markt (sogenannte Korea-Boom);
– der Fleiß und Leistungswille der westdeutschen Bevölkerung, nach den langen Jahren der Entbehrung und des Ruins;
– die durch Kriegszerstörungen und Demontagen erzwungene Modernisierung der deutschen Industrie.

Die Arbeitslöhne blieben lange verhältnismäßig niedrig. Das ermöglichte günstige Exportpreise und hohe Rücklagen, die neuen Investitionen zugutekamen. Arbeitskämpfe und Streiks waren selten. Die Arbeitslosigkeit der frühen 50er Jahre machte bald der Vollbeschäftigung Platz.

16 Zahlen zur wirtschaftlichen Entwicklung:

Index der industriellen Produktion (1950 = 100):

1950	100	1965	327	1979	530
1955	176	1970	431		
1960	248	1975	444		

Arbeitsaufwand eines Industriearbeiters für Gegenstände des täglichen Bedarfs (in Stunden und Minuten):

	1950	1960	1970	1979
1 kg Brot	23'	18'	13'	12'
1 kg Butter	13'	2°19'	1°11'	44'
1 kg Kotelett	4°35'	2°25'	1°20'	52'
1 kg Kaffee	22°37'	6°15'	2°41'	1°44'
Schuhe	–	10°52'	6°02'	5°44'

Entwicklung des Sozialproduktes:

	Bruttosozialprodukt (Mrd. DM)	Volkseinkommen je Kopf (DM)	BSP in Preisen v. 1970 (Mrd. DM)
1950	98	1 640	199
1955	181	2 866	312
1960	303	4 331	430
1965	458	6 117	545
1970	679	8 790	679
1975	1030	12 966	746
1978	1283	16 281	837

(Nach: H. Winkel, Die Wirtschaft im geteilten Deutschland 1945–1970, Wiesbaden 1974, S. 98, 107. – Leistung in Zahlen 1979, S. 37, 18. – W. Voß, Die Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart 1980, S. 69)

- a) Wann waren die Wachstumsraten am größten? Wie erklären Sie sich das?
- b) Was läßt sich über die Einkommensentwicklung aussagen?

Im Jahre 1969 ergab sich folgende Vermögensverteilung der privaten Haushalte:

	Vermögen Mrd. DM	v. H.	Vermögen pro Einkommensbezieher (in DM)
Arbeiter	73	18	6 000
Angestellte	95	23	13 000
Beamte	36	9	19 100
Rentner	54	13	6 000
Unselbständige	258	64	8 500
		(43)	
Landwirte	23	6	9 900
Selbständige	124	31	47 700
	(316)	(53)	(121 500)

Die in Klammern gesetzten Zahlen ergeben sich, wenn die nicht entnommenen Gewinne den Selbständigen zugerechnet werden.

(Politische Bildung, Jg. 6, Heft 1, Stuttgart 1973, S. 38)

- a) Was rechnet man zum Vermögen?
- b) Welche Folgen kann eine ungleiche Vermögensverteilung haben?

UE 17



Keine Experimente! Konrad Adenauer **CSU**

Die Ära Adenauer. Konrad Adenauer, Vorsitzender der CDU, regierte von 1949—1963 als Bundeskanzler. CSU und auch FDP unterstützten ihn. Er verband die Bundesrepublik zunächst wirtschaftlich eng mit den Westmächten. Die Integration* diente der „Politik der Stärke“. 1955 schloß sich die Bundesrepublik den westlichen Militärpakten an. Zugleich wurde die Bundesrepublik souverän. Nur noch in Berlin stellen die westlichen Truppen die Besatzung dar. Seit 1956 wird die Bundeswehr aufgebaut. 1956 stimmte die Bevölkerung des Saarlandes für die Angliederung an den deutschen Staat.

Ludwig Erhard sorgte bereits seit der Währungsreform 1948 dafür, daß bei den meisten Gütern nur Angebot und Nachfrage die Preise auf dem Markt bestimmten (Soziale Marktwirtschaft). Er schaffte das Kartensystem ab und bekämpfte die staatliche Planwirtschaft. Die Kaufkraft der Löhne wuchs erheblich. Arbeitskämpfe fanden selten statt. Der private Verbrauch stieg 1950—1963 um 80% an. 1963 war der Lebensstandard nur noch in den USA, Kanada, Schweden und der Schweiz höher als in Westdeutschland. Die westeuropäische Integration und der Anschluß an den Welthandel zwingen seit Jahren dazu, die Landwirtschaft zu modernisieren und den Kohlenbergbau einzuschränken.

Unter Führung Kurt Schumachers hat die SPD die Außen- und Wirtschaftspolitik der Regierung heftig bekämpft. Seit 1959 hat sie aber unter Erich Ollenhauer und Willy Brandt ihren Widerstand aufgegeben. So waren sich alle großen Parteien in den wichtigen Fragen einig. 1966 ging die SPD mit CDU/CSU in Bonn eine Regierung der Großen Koalition ein.

aus: F. J. Lucas u.a.: Menschen in ihrer Zeit. Bd. 6. Stuttgart
(Klett) 1970. S. 145 f

4.4 Beispiel einer von Schülern verfaßten Geschichte

Von: Jochen

An : EU Geschichten lesen; Geschichten verstehen

Ich wußte, jetzt würde Clementine erscheinen und mit Ariel wäre dann alles wieder gut. Erstmal kam aber der Alte und laberte mich voll. Er erzählte, man müßte alles von zwei Seiten sehen und ich hätte ja wenigstens und überhaupt und da da da. Ich wußte das ja alles selbst und sah es auch fast ein, aber irgendwo in meinem Kopf dachte ich, daß es mir eigentlich total scheißegal war. Ich erklärte meinem Alten, daß ich einfach nicht mehr könnte, jeden Tag in dieses Gemäuer rennen, daß ich totale Zweifel hätte, ob es mir überhaupt was bringen würde und, daß ich deshalb eben einfach nichts mehr dafür tun könnte. Aber ich konnte ihm das alles nicht richtig erklären, weil ich eben nur irgendwo in meinem Kopf genau wußte, warum ich nichts mehr tat. Dann kam honey pie, meine Alte, und wollte mit mir in die Stadt fahren. Ich ging mit, schon um Clementine zu entkommen. Honey pie wollte unbedingt, daß ich mir ne' neue Hose kaufe, und schleppte mich in so ein Riesenkaufhaus. Gleich im ersten Stock lagen Stoffe rum, honey pie rannte hin und ich sah mir in der Zwischenzeit die Leute an. Lauter alte Omas und Kochtopftussis und natürlich auch männliche Spießer. Die typischen Vierzigjährigen, die mit ihren Weibern Klotten kaufen, brrr. Er macht Karriere und braucht einen neuen Anzug und sie muß unbedingt neue Schuhe haben, noch höher, noch spitzer, noch geiler, Oh Scheiße. Honey pie war fertig mit ihren Stoffen und ging mit mir in die zweite Etage zu den Hosen, "Such dir eine aus!" Ich sah mir die Klotten an, manche waren zum Kotzen, manche gut, aber selbst die Beste begeisterte mich nicht so, wie mich sonst gute Klotten begeisterten. Irgendwo in meinem Kopf fand ich die Hosen alle gleich, alle

so mittelmäßig. Ich nahm auch keine und erklärte honey pie, daß mir die Hosen nicht gefallen würden und sie sagte, daß wir dann noch in ein anderes Kaufhaus gehen sollten. Draußen schneite es, patschnasse weiße Schneeflocken und das Scheißzeug lag überall auf der Straße, braun und matschig. Außerdem war es saukalt, aber ich hatte trotzdem keinen Bock, wieder in so ein mieses Kaufhaus zu gehen und mir die Leute reinziehen zu müssen. Die ganzen Omas, eingewickelt in Plastikkleider und vom Rocksaum abwärts Nylonstrümpfe, Krampfadern und "Damen-Fußform-Sandaletten". Am meisten stießen mich die Krampfadern ab, diese Beine, die voll waren voll Krampfadern. Kein Wunder eigentlich, ich würde auch Krampfadern kriegen, wenn ich ein Bein von diesen Omas wäre. Vierzig Jahre lang fünfzig Kilos am Herd oder Fließband tragen und dann nochmal zwanzig Jahre hundert Kilos Sahnetorte und Kaffee rumschleppen. Ich stellte mir vor, ich wäre ein Bein von so einer Oma und die Oma bestände nur aus Sahnetorte und Kaffee. Die Vorstellung war irre und ich lachte mich halb tot. Was los wäre, warum ich so lachen würde, fragte mich honey pie, aber ich lachte nur immer mehr und erklärte ihr kein Wort. Das hätte ich auch garnicht gebracht, ich wußte ja selber wieder nur irgendwo in meinem Kopf, warum ich so wahnsinnig auf diese Vorstellung abfuhr. Honey pie wurde natürlich total sauer und haute ab nach Hause, aber ich rannte nur immer weiter durch den Schneematsch. Irgendwann war dann auch der Schneematsch weg und ich rannte und lachte und lachte und lief irgendwohin.